

اثر باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی بر خودتنظیمی با نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در مورد دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

The effect of motivational beliefs and procrastination on self-regulation with the mediating role of help-seeking on high school students

Nayere Alaei, MSc	نیره علائی ^۱
Zahra Naghsh, PhD [✉]	زهرا نقش ^۱
Sogand Ghasemzad, PhD	سوگند قاسم‌زاده ^۲

Abstract

Aim of the current study was to investigate the mediating role of help seeking in the relationship among self-regulation, motivation beliefs and procrastination. To fulfill the stated goal, 300 male and female of students of the first year of high school (seventh, eighth, ninth) in Tehran using multistage cluster sampling method were selected for assessing the research variables, the participants completed the Bufard (1995) academic self-regulation scale, Rian Pentrich help seeking (1997) and Takman procrastination questionnaires (1998) and motivational strategies MSLQ (1990). The present research method was used in descriptive-correlational designs of path analysis. Findings showed that motivational beliefs have a significant positive effect on help-seeking and self-regulation and seeking help on self-regulation have a significant positive effect and procrastination has a significant negative effect on self-regulation and help-seeking and motivational beliefs. Based on these findings, it can be concluded that procrastination and motivational beliefs can transform self-regulation in students through help-seeking. Therefore, this research can be examined at the family level to be able to understand the factors affecting self-regulation within the family.

Keywords: Self-regulation, Self-regulation learning, Help-seeking, Motivational beliefs, Procrastination.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در رابطه بین خودتنظیمی با تعلل‌ورزی و باورهای انگیزشی انجام شد. تعداد ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه (هفتم، هشتم، نهم) شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده و به مقیاس‌های خودتنظیمی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۵)، کمک‌طلبی ریان و پنتریچ (۱۹۹۷)، تعلل‌ورزی تاکنمن (۱۹۹۸) و راهبردهای انگیزشی MSLQ (۱۹۹۰) پاسخ دادند. روش پژوهش حاضر در طرح‌های توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد، باورهای انگیزشی بر کمک‌طلبی و خودتنظیمی و کمک‌طلبی بر خودتنظیمی اثر مثبت معنادار و تعلل‌ورزی بر خودتنظیمی و کمک‌طلبی و باورهای انگیزشی اثر منفی معنادار دارد. همچنین کمک‌طلبی در رابطه‌ی بین خودتنظیمی و تعلل‌ورزی و باورهای انگیزشی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت تعلل‌ورزی و باورهای انگیزشی به واسطه کمک‌طلبی می‌توانند خودتنظیمی را در دانش‌آموزان دستخوش تحول سازند. لذا می‌توان این پژوهش را در سطح خانواده هم بررسی کرد تا بتوان به عوامل موثر بر خودتنظیمی در درون خانواده هم نیز پی برد. **واژه‌های کلیدی:** خودتنظیمی، یادگیری خودتنظیمی، کمک‌طلبی، باورهای انگیزشی، تعلل‌ورزی.

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۲۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۹/۲۳

۱. گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

خودتنظیمی (Self-regulation) از حوزه‌هایی است که توجه به آن اهمیت بالایی دارد و بر عملکرد تحصیلی فراگیران تاثیرگذار است و سبب موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود و نیز از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت فراگیران حائز اهمیت است، تبدیل فراگیران، به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری است. با وجود اینکه خودتنظیمی سال‌هاست به عنوان متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت مورد توجه روانشناسان تربیتی می‌باشد اما هنوز هم نبود خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان زیربنای بسیاری از مشکلات آنان است. امروزه با پیشرفت علم و تکنولوژی و شرایط حاکم بر جوامع (شرایط کرونا) و لزوم استفاده‌ی دانش‌آموزان از یادگیری در محیط آنلاین، یادگیری خودتنظیمی نیز بیشتر ضرورت پیدا کرده است (ویبرگ و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که وارد پایه‌های ابتدایی در مدرسه می‌شوند، باید سازگاری-هایی به عمل آورند که برای موفقیت تحصیلی آنان ضرورت دارند. برخی از این اقدامات عبارت اند از: یادگیری پیروی از دستورات، همکاری با سایر دانش‌آموزان و درخواست کمک در مواقع موردنیاز. به موازات ارتقای پایه‌های تحصیلی انتظار می‌رود فعالیت‌های درسی همچون انجام تکالیف خارج از مدرسه و مطالعه و تمرین را خودشان انجام دهند. برای شناسایی عوامل موثر در پیش‌بینی ظرفیت رو به رشد دانش‌آموزان برای سازگاری موفقیت‌آمیز در مطالبات روزافزون مدرسه، مفهوم خودتنظیمی بیان شد. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. در اهمیت نقش خودتنظیمی، اثرات خودتنظیمی در کودکی به عنوان پیش‌بینی کننده نتایج آینده، در پژوهشی مورد بررسی قرارگرفت (روبسون و آلن و هاوارد، ۲۰۲۰). خودتنظیمی به فراگیران این امکان را می‌دهد تا از فرصت‌های یادگیری که پیشرفت مهارت‌های اولیه تحصیلی را تسهیل می‌کند بهره‌مند شوند (اینگ مولنار و همکاران، ۲۰۱۹).

تئوری و تحقیق علمی درمورد یادگیری خودتنظیمی (Self-regulation learning)، از اواسط دهه‌ی ۱۹۸۰ در پاسخ به این سوال مطرح شد که چه طور فراگیران به فرایندهای یادگیری خودشان مسلط می‌شوند. درواقع از دهه ۱۹۸۰ به بعد یادگیری خودتنظیمی به عنوان راهبردی نو برای کمک به فراگیران به منظور تسلط بر فرایندهای یادگیری و به‌طورکلی بهبود کیفیت یادگیری، مورد توجه روانشناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت قرارگرفت (بندورا، ۱۹۷۷). مطابق نظر بندورا، خودتنظیمی کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خودهدایتی، خودکنترلی و خودمختاری است. از نظر او قابلیت‌های ذکرشده تحت تاثیر باور افراد درباره خودکارآمدی در رفتارها و فعالیت‌های مختلف است. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی توسط زیمرمن و مارتینز-پونز، (۱۹۸۸) مطرح شده است. براساس این نظریه آن چیزی که به خودتنظیمی رفتار کمک می‌کند، معیارهای عملکرد است. در این الگو به طورکلی فراگیرانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، فراشناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. درهمین راستا دیلافانته و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که زمانی که افراد احساس کنند در فرایند یادگیری خودکنترلی نمی‌توانند از راهبردهای یادگیری استفاده نمایند، به راهبردهای خودتنظیمی دست نیافته و دچار افت تحصیلی می‌شوند. یادگیری خودتنظیمی یک ساختار گسترده است که شامل تغییر عملکرد بین سیستم‌های کنترل مختلف (شناخت، توجه، فراشناخت، احساسات، انگیزه و اراده) است (ماریل موسو، ۲۰۱۹).

یکی از عوامل موثر بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که به دلیل نقش اجرایی آن از اهمیت بسیار برخوردار است، راهبرد کمک‌طلبی (help seeking academic) تحصیلی است. رفتار کمک‌طلبی تحصیلی راهبردی جهت غلبه بر مشکلات یادگیری و افزایش توانمندی تعریف شده است (لیو، ۲۰۱۷). از این‌رو، کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که فراگیران با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران، در جهت رفع آنها برآیند (راندا، سوان، عزیزه، نصار و یحیی، ۲۰۱۲). بررسی ادبیات پژوهشی نشان دهنده‌ی یک دیدگاه نوین و در حال رشد درباره کمک‌طلبی می‌باشد (چن، مک دموت و لویز، ۲۰۱۵) و برخلاف توصیف‌های قبلی از رفتار کمک‌طلبی که مفهوم منفی را، به ذهن متبادر می‌کردند اکنون رفتار کمک‌طلبی به صورت یک عملکرد سازگارانه و توأم با تأثیر مثبت توصیف می‌شود (بتجی و پریور، ۲۰۱۱). بدون شک، فراگیران در کارهای مرتبط با زندگی تحصیلی و مطالعه دروس با مشکلاتی مواجه می‌شوند

که نیاز به کمک دارند، در چنین موقعیتی رفتار کمک‌طلبی به عنوان یک شیوهی مقابله‌ای اثرگذار بر استرس و تنش‌های درونی آنها نقش قابل توجهی دارد که در نتیجه آن علاوه بر ادامه موفقیت‌آمیز جریان یادگیری، مسائل و مشکلات یادگیری تشخیص داده شده و عملکرد تحصیلی نیز بهبود می‌یابد (پاچیکودل کاستیلو، ۲۰۱۷). رفتار کمک‌طلبی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل سؤال پرسیدن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسائل، گرفتن سرنخ و راه حل‌ها و سایر کمک‌های درسی است. کمک‌طلبی تحصیلی علاوه بر اینکه راهبردی به منظور رفع مشکلات تحصیلی می‌باشد، به صورت یک فرایند اجتماعی تعاملی نیز مطرح می‌گردد (کیفر و شیم، ۲۰۱۶). کمک‌طلبی صرفاً نیازمند افراد دیگری است که فراگیران با آنها تعامل دارند و از آن‌ها کمک می‌گیرند. در واقع کمک‌طلبی به فراگیران برای نظم بخشیدن به یادگیری خود کمک می‌نماید (گانیدا و کارابنیک، ۲۰۱۹؛ امباتو و کندرا، ۲۰۱۹؛ دلا فانت، ساندر، مارتینز، ۲۰۱۷) به نظر می‌رسد کاهش کمک‌طلبی به عنوان نقطه مقابل جستجوی موفقیت، به عنوان حالت اجتناب از شکست می‌باشد. تصمیم به کمک‌طلبی به شدت تحت تأثیر عوامل انگیزشی، از جمله باورهای انگیزشی، ادراک تهدید و منفعت به کمک‌طلبی و تجربه قبلی کمک‌طلبی قرار دارد (پایاکاچت و همکاران، ۲۰۱۳؛ دو و فان، ۲۰۱۶) و (قدم پور و همکاران، ۱۳۸۲).

باورهای انگیزشی (motivational beliefs) به باورهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت‌دهنده فعالیت‌های تحصیلی فراگیران می‌باشند. به عبارت بهتر می‌توان گفت که باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی فراگیران برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف و یا فعالیت تحصیلی می‌باشند (پتريچ و دیگر، ۱۹۹۰). برای نیل به موفقیت در یادگیری خودتنظیمی علاوه بر آگاهی از راهبردهای متنوع و موثر شناختی و فراشناختی در یادگیری لازم است از الگوهای سازگارانه انگیزشی نیز برخوردار بود. از این‌رو بررسی روابط پیچیده بین باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در حوزه‌های مختلف دانش، جایگاهی ویژه در پژوهش‌های تربیتی دارد. همچنین یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای جهان چه پیشرفته و چه غیرپیشرفته کاهش انگیزه به تحصیل است که این موضوع در پژوهش‌های بسیاری به شکل روشن مورد بررسی قرار گرفته است از جمله (میسکل و همکاران، ۱۹۸۰) که نتایج پژوهش نشان داد که نیمی از فراگیران هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای تحصیل ندارند. در همین رابطه (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲) هم بیان داشتند که بی‌انگیزگی در بین فراگیران به صورت یک اپیدمی نامحسوس و نامرئی در آمده است. همچنین در پژوهش‌های (اکاک و یاما، ۲۰۱۳؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۱۷) رابطه‌ی بین خودتنظیمی و باورهای انگیزشی مورد بررسی قرار گرفته است.

یکی دیگر از عوامل موثر بر خودتنظیمی، تعلل‌ورزی (procrastination) است. تعلل‌ورزی به معنای سهل‌انگاری، به تعویق انداختن کارهاست. همچنین تعریف دیگر تعلل‌ورزی، شامل تعلل در کار یا دوره یا تأخیر در کلاس و در جمع‌آوری تکالیف و پرداخت شهریه، به دلایل تنبلی، بدبودن خلق و خوی، ترجیح دادن به بازی و پاتوق است (یوتامی و همکاران، ۲۰۲۰). در مورد تعلل‌ورزی تحصیلی (academic procrastination) می‌آورند. تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از شایعترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت‌ها و اهداف تحصیلی اشاره دارد" تا آنجایی که عملکرد بهینه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. محققان زیادی از جمله (فرنی و همکاران، ۲۰۱۷؛ زانگ، اسبوری، گزیفیس، ۲۰۱۹؛ گابتا و همکاران، ۲۰۱۲؛ ولترز، ۲۰۰۳؛) تعلل‌ورزی را از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف می‌کنند و به بررسی رابطه‌ی خودتنظیمی با تعلل‌ورزی اقدام کرده‌اند و بیان می‌کنند که تعلل‌ورزی یکی از قویترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتاری خودتنظیمی است و نیز محققان زیادی از جمله (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷)، معتقدند که افراد تعلل‌ورز در تنظیم و نظم بخشی به رفتارهای خود مشکل دارند. همچنین تعلل‌ورزی و کمک‌طلبی طبق پژوهش‌های پیشین (تقوایی نیا، ۱۳۹۷؛ هورامطیع و محمودحیدری، ۱۳۹۱؛ کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸) با هم رابطه دارند.

در پژوهش‌های (هاکان کاراتاس و همکاران، ۲۰۱۶؛ فرنی و همکاران، ۲۰۱۷؛ چنتال میچل و همکاران، ۲۰۱۸؛ کاترینا اسپچین و همکاران، ۲۰۱۶) به رابطه‌ی بین متغیرها اشاره شده است، ولی تاکنون در هیچ پژوهشی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در تأثیر متغیرهای باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی با خودتنظیمی، بررسی نشده است. با توجه به اهمیت خودتنظیمی در یادگیری و همچنین رابطه کمک‌طلبی با خودتنظیمی در این پژوهش به طور ترجیحی، تمرکز بر رفتار کمک‌طلبی است و لذا در این پژوهش

سعی بر این مهم خواهد شد تا با مشخص شدن تاثیر متغیرهای باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی با نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی بر خودتنظیمی پیشنهادهایی ارزنده به متصدیان آموزشی و طراحان و عوامل اجرایی در امر آموزش و همچنین پیشنهادی کاربردی برای پژوهش‌های آتی ارائه شود تا برآن اساس جامعه‌ی آموزشی بتواند برنامه‌های آموزشی مناسبی طرح ریزی کند. مدل مفهومی این پژوهش عوامل موثر بر فرایند خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی با نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی را نشان می‌دهد. در این راستا این پژوهش قصد دارد در چهارچوب یک مدل علی، نشان دهد که چگونه خودتنظیمی، با باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی از طریق واسطه‌گری کمک‌طلبی پیش‌بینی می‌گردد.

• روش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های بنیادی و از نوع تحلیل مسیر محسوب می‌شود و بر مبنای مفروضات همبستگی است. هدف آن بررسی میان متغیرها در قالب یک مدل علی است. در این مدل، باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی متغیر برون‌زا، کمک‌طلبی متغیر واسطه‌ای و خودتنظیمی متغیر درون‌زا هستند. برای کسب داده‌ها از پرسشنامه‌ی الکترونیکی استفاده شد. با این روش که پرسشنامه‌ی الکترونیکی که شامل ۴ پرسشنامه مورد نظر بود ایجاد شد قبل از سوالات پرسشنامه و در ابتدا با توجه به تفاوت مقیاس‌ها و درجه بندی پاسخ‌ها در هر پرسشنامه توضیحاتی مبنی بر چگونگی پاسخ به سوالات و مفهوم ارقام مندرج در پرسشنامه بیان شد و همچنین با قید کلمه‌ی در صورت تمایل، کسب رضایت از دانش‌آموزان نیز صورت گرفت. سپس لینک پرسشنامه به مدیران مدارس که به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند و از قبل هماهنگی‌های لازم صورت گرفته بود ارسال شد و مدیران مدارس لینک را در اختیار دانش‌آموزان مورد نظر قرار دادند. زمان تقریبی پاسخگویی به پرسشنامه ۱۵ تا ۲۰ دقیقه بود. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و برای بررسی معناداری واسطه‌گری و برازش مدل، از نرم‌افزار Lisrel استفاده شده است.

ابزارها

به منظور گردآوری داده‌ها در این پژوهش ۴ ابزار مورد استفاده قرار می‌گیرد:

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد (Beaufort Academic Self-Regulation Questionnaire): پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی را بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵) براساس نظریه شناختی بندورا طراحی کرده‌اند و دارای ۱۴ ماده پنج گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت است و طریقه نمره گذاری از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم است. این پرسشنامه دو خرده مقیاس راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد. برای تعیین روایی سازه پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد نتایج تحصیلی عاملی نشان داده است که این ابزار قادر است ۵۲ درصد از واریانس خودتنظیمی تبیین نماید. همچنین کدیور (۱۳۸۰) ضریب اعتبار کلی پرسشنامه را براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کرده است. اعتبار خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۶۸ است. آلفای کرونباخ خودتنظیمی در این پژوهش ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی ریان و پنتریج (Ryan and Pantrich help seeking Questionnaire): برای سنجش رفتار کمک‌طلبی تحصیلی از پرسشنامه ریان و پنتریج (۱۹۹۷) استفاده می‌شود. پرسشنامه کمک‌طلبی دارای ۲ بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است که هر بعد دارای ۷ ماده است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود و دارای ۱۴ ماده است. برای یافتن روایی از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی از طریق چرخش واریماکس و ابلیمین استفاده شده است که نتیجه منجر به یافتن دو عامل شد یکی پذیرش و دیگری اجتناب از کمک‌طلبی. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر دو عامل برابر ۰/۶۸ است. همچنین این پرسشنامه توسط قدمپور (۱۳۸۲) ترجمه و تعیین روایی و اعتبار شد. آلفای کرونباخ کمک‌طلبی در این پژوهش ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تاکمن (Takman procrastination Assessment Scale) (۱۹۹۸): مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ابتدا در ۳۵ ماده به وسیله تاکمن ساخته شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹ به دست آمد سپس با انجام تحلیل عاملی

بر روی ۱۸۳ دانشجو فرم ۱۶ ماده ای تک عاملی با همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۶ را به دست آورد در یک پژوهش (استوبر و جورمن، ۲۰۰۱) میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را در یک نمونه ۱۸۵ نفری دانشجویان ۰/۹۲ به دست آوردند. اعتبار پرسشنامه مذکور در ایران نیز مورد بررسی قرار گرفته است؛ در پژوهشی توسط مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) بر روی ۶۰۰ نفر از دانشجویان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۲ گزارش شده است. روش نمره گذاری آن به صورت مقیاس ۴ درجه ای از (اصلا در مورد من صحیح نیست) با امتیاز ۱، تا (کاملا در مورد من صحیح است) با امتیاز ۴ صورت می گیرد. آلفای کرونباخ تعلق ورزی در این پژوهش ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) (Motivational Strategies for Learning) (Questionnaire)

(Questionnaire): پرسشنامه راهبردهای انگیزشی را پتريچ و ديگروت (۱۹۹۰) برای اندازه گیری انگیزش و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیرندگان تهیه کردند. این پرسشنامه شامل ۴۷ ماده است که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۷ ماده است که سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را اندازه گیری می کند. مقیاس راهبردهای خودتنظیمی نیز ۲۰ ماده است که راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را اندازه گیری می کند. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۵ درجه ای لیکرت است و هر عبارت به ترتیب کاملاً موافقم = نمره ۱ و کاملاً مخالفم = نمره ۵ نمره می گیرد. در یک پژوهش که توسط بیجرانو (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیر مقیاس های این پرسشنامه در دامنه های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین این آزمون را گلدوست معینی کیا (۱۳۸۸) بررسی کردند که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱ و ۰/۶۴ بودند. آلفای کرونباخ باورهای انگیزشی در این پژوهش ۰/۷۰ به دست آمد.

یافته ها

به منظور بررسی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش، در این قسمت متوسط عملکرد و پراکندگی نمرات آزمودنی های گروه نمونه و شاخص های توصیفی شامل میانگین، نمرات انحراف معیار و حداکثر و حداقل نمرات هر متغیر در جدول ۱ آورده شده است. با توجه به جدول شماره ۱، کجی همه متغیرها به جز کمک طلبی منفی است. بیشترین مقدار کجی (بدون در نظر گرفتن علامت) مربوط به متغیر خودتنظیمی و کمترین مقدار کجی مربوط به متغیر کمک طلبی است. کشیدگی متغیرهای کمک طلبی، باورهای انگیزشی و تعلق ورزی منفی و کشیدگی متغیر خودتنظیمی مثبت است. بیشترین مقدار کشیدگی مربوط به متغیر تعلق ورزی و کمترین مقدار کشیدگی مربوط به متغیر خودتنظیمی است با توجه به اینکه مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمامی متغیرها، در محدوده ۳- تا ۳ قرار دارند، در نتیجه شکل توزیع نمرات مربوط به همه متغیرها در جامعه مورد نظر، نرمال است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	میانگین نمرات	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
خودتنظیمی	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۵۱۲۳	۰/۸۵۷۵۳	-۱/۵۹	۰/۱۴۳
کمک طلبی	۱/۰۰	۵/۰۰	۲/۹۸۷۰	۰/۸۵۴۷۳	۰/۰۲۶	-۰/۶۳۲
باورهای انگیزشی	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۱۲۵۴	۰/۸۱۳۹۳	-۰/۱۴۰	-۰/۴۴۵
تعلق ورزی	۱/۲۲	۵/۰۰	۳/۴۶۵۵	۰/۹۱۹۴۲	-۰/۲۹۵	۰/۷۰۹

با توجه به این نکته که مبنای تجزیه و تحلیل مدل های علی، ماتریس همبستگی می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است. با توجه به جدول شماره ۲ تمام روابط میان متغیرهای پژوهش معنادار است.

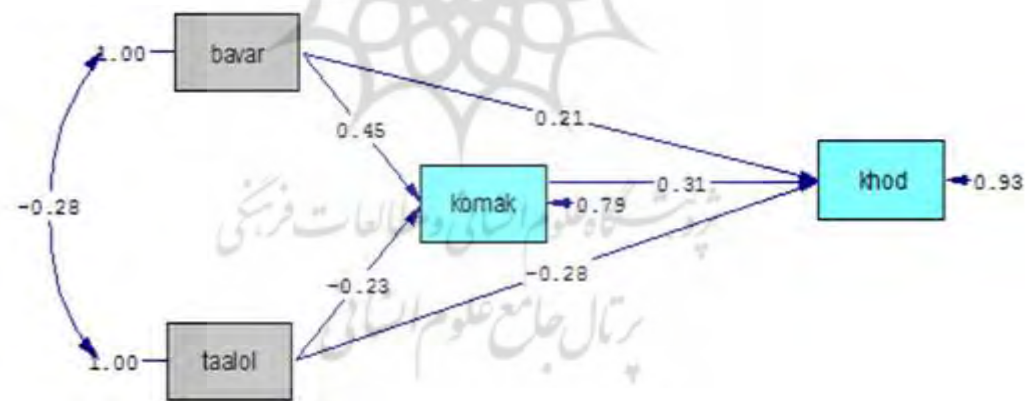
اثر خودتنظیمی بر کمک‌طلبی (۰/۱۲۴) و باورهای انگیزشی (۰/۲۴۳) مثبت و معنادار است یعنی با افزایش خودتنظیمی کمک‌طلبی و باورهای انگیزشی افزایش پیدا می‌کند و اثر مثبت و معنادار باورهای انگیزشی و کمک‌طلبی (۰/۴۵۵)، که یعنی با افزایش باورهای انگیزشی کمک‌طلبی افزایش پیدا می‌کند و اثر منفی و معنادار تعلل‌ورزی با خودتنظیمی (۰/۱۴۴) و باورهای انگیزشی (۰/۲۸) و کمک‌طلبی (۰/۱۵۳) را نشان می‌دهد که یعنی با افزایش تعلل‌ورزی، خودتنظیمی و کمک‌طلبی و باورهای انگیزشی کاهش پیدا می‌کنند.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	خودتنظیمی	کمک‌طلبی	باورهای انگیزشی	تعلل‌ورزی
خودتنظیمی	۱			
کمک‌طلبی	**۰/۱۲۴	۱		
باورهای انگیزشی	**۰/۲۴۳	**۰/۴۵۵	۱	
تعلل‌ورزی	**۰/۱۴۴	**۰/۱۵۳	**۰/۲۸۰	۱

**P<۰/۰۱

شکل ۱ نشان دهنده نمودار مسیر مدل پیش‌بینی خودتنظیمی می‌باشد. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط و خط‌های نقطه چین نشان‌دهنده روابط غیر معنادار بین متغیرها هستند. اثر غیرمستقیم باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی به واسطه کمک‌طلبی (۰/۱۴) مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم تعلل‌ورزی بر خودتنظیمی به واسطه کمک‌طلبی نیز (۰/۰۷-) منفی و معنادار است. به عبارتی متغیر کمک‌طلبی در رابطه باورهای انگیزشی و خودتنظیمی، همچنین در رابطه تعلل‌ورزی و خودتنظیمی نقش واسطه ای دارد. پس از بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم، به بررسی میزان واریانس تبیین شده متغیرهای وابسته در مدل که خودتنظیمی است، می‌پردازیم، که میزان واریانس تبیین شده خودتنظیمی توسط متغیرهای باورهای انگیزشی، تعلل‌ورزی و کمک‌طلبی برابر با ۲۱ درصد می‌باشد. میزان واریانس تبیین شده کمک‌طلبی توسط متغیرهای باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی برابر با ۱۷ درصد است.



شکل ۱. نشان دهنده نمودار مسیر برآورد پارامترهای استاندارد شده مدل پیش‌بینی خودتنظیمی

پس از برآورد پارامترها نوبت به اندازه‌گیری برازش مدل می‌شود که در این پژوهش شاخص‌های نیکویی برازش GFI، AGFI، RMSEA و χ^2 گزارش شده است. جدول شماره ۳ شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیش‌بینی خودتنظیمی را نشان می‌دهند.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اصلاح شده پیش‌بینی خودتنظیمی

برآورد	شاخص
۰/۹۹	نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۲	تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۰۴۹	ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۳/۴۳	مجذور کای (χ^2)
۱	درجه آزادی (dF)

مقدار ثابتی برای مطلوب بودن دو شاخص GFI و AGFI وجود ندارد، اما هر چقدر این مقادیر به عدد ۱ نزدیک‌تر باشند، مدل برازش مناسب‌تری دارد. با توجه به جداول بالا، این دو شاخص بسیار خوب هستند که گواه از برازش خوب مدل است. شاخص RMSEA نیز برای مدل‌های خوب از ۰/۰۵ کمتر است که با توجه به جدول، مدل پیشنهادی برازندگی بسیار خوبی دارد. آخرین شاخص χ^2 است که میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه‌گیری می‌کند و عدم معناداری آن نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد. مجذور کای و نسبت χ^2 به درجه آزادی، به قدر مطلق پس ماندها توجه دارد و در یک مدل ایده‌آل این نسبت برابر با ۱ خواهد بود. با توجه به جدول بالا، نسبت مجذور کای به درجه آزادی در مدل به ۱ بسیار نزدیک است که گواه برازش بسیار خوب دو مدل ذکر شده است. اما با توجه به حساسیت این شاخص به حجم نمونه و انحراف از فرض نرمال بودن چند متغیره، در موارد معناداری آن به شاخص دیگر مثل نسبت مجذور کای به درجه آزادی (خصوصاً برای حجم نمونه بیشتر از ۲۰۰)، ریشه میانگین مجذورات باقی مانده، تعدیل شده نیکویی برازش و یا شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب، مراجعه می‌شود. با توجه به مقدار شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده، این مدل برای داده‌های حاصل از این پژوهش برازش نسبتاً خوبی داشته است.

● بحث

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی در رابطه‌ی بین خودتنظیمی با تعلل‌ورزی و باورهای انگیزشی انجام شد. از جمله نتایج مهم این پژوهش این است که، باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی با واسطه‌ی کمک‌طلبی اثر غیرمستقیم دارد. اثر غیرمستقیم باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی به واسطه کمک‌طلبی مثبت و معنادار است. به عبارتی متغیر یادگیری کمک‌طلبی در اثر بین باورهای انگیزشی و خودتنظیمی نقش واسطه‌ای دارد. این بدین معنی است که هرچه باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان قویتر باشد رفتار کمک‌طلبی بالاتر می‌رود و در نتیجه خودتنظیمی افزایش پیدا می‌کند. در حقیقت با توجه به اینکه انگیزش یکی از مهم‌ترین عناصر یادگیری و پیشرفت است، دانش‌آموزانی که انگیزه‌ی یادگیری دارند، در یادگیری مطالب از فرایندهای شناختی عالی‌تری استفاده می‌کنند رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان و تکالیف دارند، در ارتباط است حال اگر این باورها در دانش‌آموز رشد پیدا کند بهتر می‌تواند از رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در جهت پیشرفت و افزایش عملکرد خود استفاده نماید و در نتیجه دانش‌آموزی با خودتنظیمی بالا می‌گردد که می‌تواند به طور نظام‌مند، افکار و احساسات و رفتارهای خود را در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر هدایت کند. و همچنین از دیگر نتایج مهم این پژوهش اثر غیرمستقیم تعلل‌ورزی بر خودتنظیمی به واسطه کمک‌طلبی منفی و معنادار است به عبارتی کمک‌طلبی در رابطه تعلل‌ورزی و خودتنظیمی نقش واسطه‌ای دارد. این بدین معنی است که هرچه میزان تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان بالاتر باشد رفتار کمک‌طلبی پایین‌تر خواهد بود و در نتیجه خودتنظیمی کاهش پیدا خواهد کرد. امروزه مشخص شده است که تعلل‌ورزی مداوم تحصیلی به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام تکالیف، یادگیری شتابزده، اضطراب امتحان، هراس اجتماعی، ترس از شکست، افت تحصیلی و ترک تحصیل منجر و در بلندمدت به آسیب‌های روانی همچون افسردگی و اضطراب منتهی می‌شود که خود بر نظام آموزشی اثر سوء دارد (استیل، ۲۰۰۷) با افزایش استرس، و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، تعلل‌ورزی به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میرا و مارینا، ۲۰۱۴) پس با افزایش تعلل‌ورزی، کمک‌طلبی در نقش واسطه‌ای کاهش می‌یابد که منجر به اجتناب از کمک‌طلبی می‌گردد. اجتناب از کمک‌طلبی به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموز نیازمند کمک، از کمک گرفتن خودداری می‌کند، برای کمک گرفتن پیشقدم نمی‌شود، ادراک نامناسب و نگرش ناکارآمد در مورد کمک‌طلبی دارد و تمایلی ندارد، نمی‌داند و یا نمی‌تواند پریشانی‌های روانشناختی خود را به شیوه مناسب و کارآمد مدیریت کند، چون نمی‌تواند از نگاه همکلاسی‌های خود به عنوان فردی نالایق و بی‌کفایت معرفی شود (چنگ و تسای، ۲۰۱۱؛ پاچیکودلکاستیلو، ۲۰۱۷) و در نتیجه منجر به کاهش خودتنظیمی در دانش‌آموزان می‌گردد. یافته‌های دیگر این پژوهش حاکی بر این است که باورهای انگیزشی بر کمک‌طلبی اثر مستقیم دارد. این بدین معنا است که هرچه باورهای انگیزشی بالاتر باشد، کمک‌طلبی بیشتر می‌شود. که این یافته‌ها با یافته‌های (پایاکاچت و همکاران، ۲۰۱۳؛ دو و

فان، ۲۰۱۶)، همسو می‌باشند. با توجه به اینکه باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام دادن یا پرهیز کردن از یک عمل به آن مراجعه می‌کنند پس دانش‌آموزانی که دارای باورهای انگیزشی بالاتری هستند، بهتر و بیشتر می‌توانند از رفتار کمک‌طلبی در حل مشکلات خود استفاده نمایند. همچنین باورهای انگیزشی، کنش‌های دانش‌آموزان را در راستای برنامه ریزی، سازماندهی، بازبینی، تصمیم‌گیری، حل مسئله و ارزیابی هدایت می‌کند (ادوئل و اسمیت و همکاران، ۲۰۰۷). در همین رابطه (هاریس و هدجز، ۱۹۹۵) هم بیان داشتند که بی‌انگیزگی در بین فراگیران به صورت یک اپیدمی نامحسوس و نامرئی در آمده است. مسئله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که اگر نوجوانان توانایی فرآیند برای آگاهی از نیازمندی خود به کمک دارند، پس بسیاری از آنها تصمیم به جستجوی کمک نمی‌گیرند. این تناقض آشکار، اهمیت توجه به عوامل انگیزشی موثر در رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان را در کلاس درس برجسته می‌سازد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به این اشاره کرد که تعلل‌ورزی با کمک‌طلبی اثر مستقیم دارد. تعلل‌ورزی بر کمک‌طلبی اثر معکوس معناداری دارد این بدین معنی است که هرچه افراد تعلل‌ورزتر باشند کمک‌طلبی آنها کمتر می‌شود. که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش (استد و شاناهان، ۲۰۱۰) و (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸، تقوایی نیا، تقوایی نیا، ۱۳۹۷؛ هورامطیع و محمودحیدری، ۱۳۹۱) همسو می‌باشند. با توجه به اینکه می‌توان از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان تعلل‌ورز به عدم تمایل آنان به کمک گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان اشاره کرد، استفاده از آموزش راهبردهای کمک‌طلبی در این زمینه موثر واقع خواهد شد که این موضوع در این پژوهش به خوبی نشان داده شد. همچنین با توجه به اینکه تعلل‌ورزی یکی از عوامل موثر بر کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، بسیاری از دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات تحصیلی از رفتار کمک‌طلبی کمک می‌گیرند که البته بسته به خصوصیات دانش‌آموز و همچنین جنسیت، استفاده از کمک‌طلبی در همه یکسان نیست.

و نیز نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی بر خودتنظیمی اثر مستقیم دارد که این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (اکاک و یاماک، ۲۰۱۳؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۱۷) همسو است. در واقع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تاثیر بسیار دارد و از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید پس با توجه به اینکه یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای جهان چه پیشرفته و چه غیرپیشرفته کاهش انگیزه به تحصیل است، براساس نتایج این پژوهش می‌توان با افزایش خودتنظیمی انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد.

در ادامه اثر معکوس معنادار تعلل‌ورزی بر خودتنظیمی را می‌توان از نتایج این پژوهش دانست یعنی با افزایش تعلل‌ورزی مقدار خودتنظیمی کاهش می‌یابد که با نتایج پژوهش‌های (یانگ و اسپورتی، ۲۰۱۹؛ هانگ و دونگ، ۲۰۱۸؛ فرنی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کاندمیر، ۲۰۱۴؛ پارک و راین، ۲۰۱۲؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸) همسو است. رفتار تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان کاملاً متداول است که باعث می‌گردد فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان به دلیل رفتار تعلل‌ورزی ناکام بماند، این تعلل‌ورزی مانعی برای موفقیت تحصیلی آنها و نیز باعث افت تحصیلی می‌گردد و همچنین سطحی از اضطراب ناشی از تعلل را تجربه می‌کنند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷)، بنابراین بر اساس نتایج این پژوهش این رفتارها ناشی از کاهش خودتنظیمی در دانش‌آموز است و دانش‌آموزانی که خودتنظیمی پایینی دارند، اهداف شان را مشخص نمی‌کنند، از انجام دادن تکالیف سر باز می‌زنند و به اجبار والدین تکالیفشان را انجام می‌دهند. آنها از شکست خوردن می‌هراسند و از تلاش کردن دست بر می‌دارند. آنها معمولاً به دنبال تکالیف ساده هستند و برای رسیدن به موفقیت تلاش نمی‌کنند.

کمک‌طلبی بر خودتنظیمی رابطه مستقیم دارد. اثر مستقیم کمک‌طلبی بر خودتنظیمی مثبت و معنادار است. به عبارتی با افزایش کمک‌طلبی، خودتنظیمی بیشتر می‌شود که با نتایج این پژوهش‌ها همسو است (کارانینیک، ۲۰۱۱؛ هولت، ۲۰۱۴، عطاری و ازگلی، ۲۰۱۶؛ کارابنیک و گاندیا، ۲۰۱۸؛ امباتو و کندرا، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان خودتنظیم برای انجام دادن تکالیف شان منتظر اجبار والدین نیستند ولی در صورت لزوم از آنها کمک می‌طلبند. این پژوهش نشان می‌دهد که کمک‌طلبی می‌تواند به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث برانگیختن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود.

• نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان دادند که بین خودتنظیمی و باورهای انگیزشی و تعلل ورزی با واسطه گری کمک طلبی رابطه وجود دارد. در سطح نظری، این پژوهش نشان داد در فرایند یادگیری خودتنظیمی متغیرها و مولفه های فراوانی تاثیرگذار هستند و می توان با کمک به دانش آموزان در کاهش تعلل ورزی و همچنین با ایجاد انگیزه در آنان و افزایش باورهای انگیزشی و کمک به دانش آموز در استفاده به جا و به موقع از رفتار کمک طلبی، خودتنظیمی را افزایش داد و نیز توانست تا حدی پیچیدگی ها و ابهامات بین تأثیرات این متغیرها را روشن و برطرف نماید و این پژوهش راه را برای بررسی نقش دیگر متغیرها باز می کند و برای اولین بار نقش واسطه ای کمک طلبی در ارتباط بین این متغیرها بررسی شد. پیامد عملی پژوهش حاضر، استفاده از یافته های پژوهش برای آموزش و طراحی برنامه ی توانمندسازی خودتنظیمی است و مداخلات و تمهیداتی در جهت توجه بیشتر به آموزش خودتنظیمی در بین دانش آموزان است و نیز نقش مهم آن در کاهش تعلل ورزی و افزایش باورهای انگیزشی از طریق کمک گرفتن از رفتار کمک طلبی است.

همانطور که در این پژوهش مطرح گردید با وجود اینکه خودتنظیمی سال هاست به عنوان متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت مورد توجه روانشناسان تربیتی است با این حال هنوز هم نبود خودتنظیمی در بین دانش آموزان زیربنای بسیاری از مشکلات آنان است. امروزه با پیشرفت علم و تکنولوژی و لزوم استفاده از فضای مجازی برای دانش آموزان و ضمن داشتن آگاهی از آسیب های این فضا برای نوجوانان به اهمیت آموزش خودتنظیمی در بین دانش آموزان بیشتر پی می بریم و لازم می دانیم نتایج حاصل از پژوهش ها را بیش از پیش به طور کاربردی در زندگی و تحصیل دانش آموزان بیامیزیم.

از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به این اشاره کرد که: در این تحقیق از پرسشنامه استفاده شد که به صورت خودگزارش دهی تکمیل شدند و سوالات باز پاسخ در آن وجود نداشتند. در گزارش های مبتنی بر خود گزارش دهی همیشه سوگیری وجود دارد بنابراین سایر روش های کیفی جمع آوری اطلاعات مانند مصاحبه شخصی با دانش آموزان و معلمان، مشاهده و روش های آزمایشی می توانست اطلاعات شفاف تری در اختیار پژوهشگر قرار داده و اعتبار یافته های آن را افزایش دهد. قابل ذکر است که این پژوهش تنها تعداد کمی از متغیرهای اثرگذار بر خودتنظیمی را مورد بررسی قرار داده است.

• منابع

- تقوایی نیا، علی (۱۳۹۷)، تاثیر آموزش راهبرد های فراشناختی بر کمک طلبی و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. سال ششم، (۱۱): ۲۲-۱.
- قدم پور، عزت؛ سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی. ۷ (۲ (پیاپی ۲۶): ۱۱۲-۱۲۶.
- کابینی مقدم، سلیمان؛ انتصارفومنی، غلامحسین؛ حجازی، مسعود؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش آموزان اهمال کار. روانشناسی تربیتی. ۱۴ (۵۰): ۱۷۱-۱۹۳.
- کجیاف، محمد باقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه های علوم شناختی، ۵ (۱): ۲۷-۳۳.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصوره. (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مولفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان های شهر تهران. روانشناسی تربیتی. ۸ (۲۴): ۴۹-۷۰.
- Attari M, Ozgoli G & Solhi M. (2016). Study of Relationship between Illness Perception and Delay in Seeking Help for Breast Cancer Patients Based on Leventhal's Self-Regulation Model. *Journal of Cancer Prevention*, 17(167-174)
- Bathje, G. J., Pryor, J. B. (2011). The Relationships of public and self-stigma to seeking mental health services. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161-176.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cheng, K., Tsai, C. (2011). "An investigation of Taiwan university students' perceptions of online academic help seeking and their web-based learning self-efficacy". *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150-157.
- De la Fuente, J., Sander, P., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M., Garzón, A., & Fadda, S. (2017). Combined effect of levels in personal self-regulation and regulatory teaching on meta-cognitive, on meta-motivational, and on academic achievement variables in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 232.
- Du, J., Xu, J., & Fan, X. (2016). Investigating factors that influence students' help seeking in math homework: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 48, 29-35

- Fernie, Bruce A., Zinnia Bharucha, Ana V. Nikčević, Claudia Marino, Marcantonio M. Spada. (2017). A Metacognitive Model of Procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 3(16), 1-31
- Gupta, R., Hershey, D. A., Gaur, J. (2012). "Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation". *Current Psychology*, 31(2), 195-211.
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P., & Greece, T. C. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1-2), 147-166.
- Chen, H.L., McDermott, R. C., Lopez, F. G. (2015). "Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective. *Counseling Psychologist*
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Pachecodel Castillo, L. A. (2017). Dominican college students' experiences of distress, help-seeking and stigma.
- Mbato, C. L., & Cendra, A. (2019). Efl undergraduate students' self-regulation in thesis writing: help-seeking and motivation-regulation. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 5(1), 66-82.
- Mahasneh, R. A., Sowan, A. K., & Nassar, Y. H. (2012). Academic help-seeking in online and face-to-face learning environments. *E-Learning and Digital Media*, 9(2), 196-210.
- Meirav, H., Marina, G. (2014). "Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A Comparison between students with and without learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 21-31
- Michel, C., Schnyder, N., Schmidt, S. J., Groth, N., Schimmelmann, B. G., & Schultze-Lutter, F. (2018). Functioning mediates help-seeking for mental problems in the general population. *European Psychiatry*, 54, 1-9.
- Liu, S. H. (2017). Relationship between the factors influencing online help-seeking and self-regulated learning among Taiwanese preservice teachers. *Computers in Human Behavior*, 72, 38-45.
- Ocak G, Yamac A. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*. 82, 124-134.
- Ocak G, Yamac A. (2013). Examination of the Relationships between Fifth Graders' Self-regulated Learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes and Achievement. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*. 13 (1), 380-387.
- Pacheco del Castillo, L. A. (2017). Dominican college students' experiences of distress, help-seeking and stigma. A dissertation submitted to the Graduate College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Counselor Education and Counseling Psychology. Western Michigan University.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Robson D, Allen M & Howard S. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Faculty of Social Sciences Papers*. 4656. research Online
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and individual differences*, 49(3), 175-180
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134.
- Utami M, Arbiansyah T & Hidayati, Y. (2020). Influence of stress and self-regulation learning on academic procrastination. *European Journal of Education Studies*, 7(7), 438-446
- Viberg, O., Khalil, M., & Baars, M. (2020, March). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge* (pp. 524-533).
- Wolters, C.A. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *J. q. Psychol.* 95(1), 179-187.
- Yang Z, Asbury K & Griffiths M. (2019). An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *Journal of Int J Ment Health Addiction*. 17, 596-614.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, (1988). Construal validation of a strategy model student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*. 80, 352-358